

Richter, Ingo

Getrennt und ungleich - aber bunt? Über Pluralismus und Integration im deutschen Bildungssystem

Diskurs 5 (1995) 2, S. 12-21



Quellenangabe/ Reference:

Richter, Ingo: Getrennt und ungleich - aber bunt? Über Pluralismus und Integration im deutschen Bildungssystem - In: Diskurs 5 (1995) 2, S. 12-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-66487 - DOI: 10.25656/01:6648

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-66487>

<https://doi.org/10.25656/01:6648>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

www.dji.de/diskurs

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Thema:
Integration und Ausgrenzung.
Herausforderungen für
Erziehung und Bildung in
einer sich wandelnden Welt**

René Bendit, Wolfgang Gaiser

**Integration und Ausgrenzung. Herausforderungen für
Erziehung und Bildung in einer sich wandelnden Welt
Einführung in das Thema 2**

Globalisierung und Regionalisierung, Integration und Ausgrenzung kennzeichnen die widersprüchlichen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen. Welche Herausforderungen stellen sich damit an die Bildungssysteme? Kann durch Bildung Jugend zum Zukunftsträger einer besseren Gesellschaft werden?

Ingo Richter

Getrennt und ungleich – aber bunt?

Über Pluralismus und Integration im deutschen

Bildungssystem 12

Sind »Gemeinschaft«, »Demokratie«, »Leistung« und »Gleichheit« noch unhinterfragt die Leitbilder des deutschen Bildungswesens? Zeichnen sich neue Bildungsideale ab?

Dennie Briggs

Ein verblassender Glanz.

Bildungstrends in den Vereinigten Staaten 22

Die Jugend in den USA ist problembelastet, aber auch kompetent. Hier können innovative Formen von Bildung und Lernen ansetzen.

Françoise Battagliola
Ausgrenzung bei fehlender Qualifikation.
Risiko für Jugendliche in Frankreich 32
Bildungszertifikate werden immer wichtiger, stabile Arbeitsplätze zunehmend weniger. Beruflicher Mißerfolg ist insbesondere für junge Männer mit Nachteilen in der privaten Lebensplanung verbunden.

Songxing Su
Berufsorientierung Jugendlicher in China 40
Die Jugendlichen selbst und auch die Bildungspolitik in China setzen voll auf die berufliche Bildung. Damit ist ein wichtiger Schritt zur sozialen und wirtschaftlichen Modernisierung getan.

Sergey Aleshenok, Vladimir Chuprov, Julia Zubok **OMEV**
Integrationsprobleme Jugendlicher in Rußland 48
Mit der Bildungsreform haben sich auch die Privatschulen ausgebreitet. Die Dezentralisierung ist auch mit neuen Ausgrenzungsprozessen verbunden. Hoffnungen verbinden sich mit der Mikroebene der Integration.

David Everatt
»Out-of-school«-Jugendliche.
Folgen der Apartheid in Südafrika 55
Viele Jugendliche stehen entgegen ihren Zielen und Plänen außerhalb des Bildungssystems und suchen einen neuen Einstieg. Um welche Gruppe handelt es sich? Welche Chancen haben sie?

Ahmed Chabchoub, El Mostafa Haddiya
Ausgrenzung und Integration im Maghreb.
Übergangsprozesse von der traditionellen zur modernen Gesellschaft 64
Was kann die Bildungspolitik angesichts der Widersprüche zwischen Tradition und Moderne leisten? Die Benachteiligung von ländlichen Regionen und Frauen scheint ein schwer lösbares Problem zu sein.

Ines Dussel, Javier Hermo, Guillermina Tiramonti
Selektionsprozesse in Lateinamerika.
Das Beispiel Argentinien 71
Die Durchsetzung des neoliberalen Marktmodells in Lateinamerika hat auch Folgen für das Bildungswesen. Die Interessen der Jugendlichen finden in den Bildungsprogrammen wenig Berücksichtigung.

INTERVIEW

Generationenverhältnis und Bildung.
Ein Interview mit Shmuel Noah Eisenstadt 80
Durch Reflexivität und Dialog könnte eine neue Offenheit gegenüber den Mehrdeutigkeiten dieser Welt entstehen.

LITERATURREPORT

Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Claudia Franziska Bruner
Ethnizität als Deutungsangebot:
Zur Konstruktion des Fremden in sozialwissenschaftlichen Diskursen 83
Konzeptualisierungen von »Ethnizität« werden einer kritischen Analyse unterzogen, und es werden Abstracts vorgestellt.

ZUSAMMENFASSUNGEN

SUMMARIES

RÉSUMÉS 91

Impressum 96

Hinweis auf Abonnementpreiserhöhung 96



Getrennt und ungleich – aber bunt?

Über Pluralismus und Integration im deutschen Bildungssystem

Professor Dr. Ingo Richter, geboren 1938, 1965 Promotion in Hamburg, 1966 Promotion in Paris, von 1967 bis 1975 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, von 1975 bis 1979 Professur für Staats- und Verwaltungsrecht an der Freien Universität Berlin, von 1979 bis 1993 Professur für Öffentliches Recht an der Universität Hamburg, daneben Lehrtätigkeit in Bordeaux, Rostock, Hastings und Chicago, seit 1977 Herausgeberschaft der Zeitschrift »Recht der Jugend und des Bildungswesens«, seit 1993 Direktor des Deutschen Jugendinstituts.

Wichtigste Publikationen:

Bildungsverfassungsrecht – Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen. Stuttgart 1973 (2); Schulaufsicht und Schule – eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung (zusammen mit Hopf und Nevermann). Stuttgart 1980; Casebook Verfassungsrecht (zusammen mit Gunnar-Folke Schuppert). München 1991 (2); Casebook Verwaltungsrecht (zusammen mit Gunnar-Folke Schuppert). München 1991; Comparative School Law (zusammen mit Jan Birch). Pergamon Oxford 1991

Korrespondenzanschrift:

Professor Dr. Ingo Richter
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Freibadstraße 30
D-81543 München

Plessy, der von sich behauptete, er habe zu $\frac{7}{8}$ »kaukasisches« (weißes) und nur zu $\frac{1}{8}$ afrikanisches (schwarzes) Blut in sich, wurde verhaftet, weil er sich geweigert hatte, einen für Weiße vorgesehenen Eisenbahnwaggon zu verlassen. Ein Gesetz des Staates Louisiana von 1890 sah nämlich für farbige und weiße Reisende »getrennte, aber gleiche« Eisenbahnwaggons vor. Der Oberste Gerichtshof der USA, der von Plessy angerufen worden war, bestätigte 1896 das Gesetz des Staates Louisiana und damit die Doktrin »Separate but Equal«¹, die über 50 Jahre lang Gültigkeit behielt und in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens Anwendung fand, insbesondere auch im Schul- und Hochschulwesen. Das Gericht sagte, daß die Trennung der Rassen allein kein Grund für die Annahme von Ungleichheit sei. Wenn zwischen den Rassen natürliche und soziale Unterschiede bestünden – sagte das Gericht –, könne die Verfassung sie nicht beseitigen, indem sie sie auf dieselbe Ebene stelle. Dem widersprach der Richter Harlan in einem Minderheitsvotum deutlich mit dem berühmten Satz: »Our Constitution is colour-blind, and neither knows or tolerates classes among citizens.«² In den 50er Jahren verlangten schwarze Schüler in den Staaten Kansas, South-Carolina, Virginia und Delaware Zugang zu den Schulen, die von weißen Kindern besucht wurden; in diesen – wie auch in anderen – Staaten herrschte zu dieser Zeit noch Rassentrennung in den Schulen und Hochschulen. Die Behörden und die Gerichte dieser Staaten hatten den Zugang zu den »weißen« Schulen unter Berufung auf die »Separate but Equal«-Doktrin von 1896 verweigert. Der Oberste Gerichtshof der USA hatte zwar in den seit »Plessy« vergangenen Jahren in einigen Fällen schwarze Schüler und Studenten zu »weißen« Schulen und Hochschulen mit der Begründung zugelassen, daß für sie, die schwarzen Schüler, Bildungseinrichtungen, die denen der weißen entsprachen, nicht zur Verfügung stünden, an der »Separate but Equal«-Doktrin hatte das Gericht jedoch stets festgehalten. Die dem Gericht 1952 vorgelegten Fälle zeichnen sich nun dadurch aus, daß die »schwarzen« Schulen den »weißen« Schulen in den wesentlichen Gesichtspunkten – wie Gebäude, Lehrpläne, Abschlüsse und Lehrergehälter – gleichen. Das Gericht griff deshalb die Frage auf, ob die Trennung der Schulen als solche die Bildung der Schüler ungleich mache. Es bejahte diese Frage und gab damit die »Separate but Equal«-Doktrin auf. »Separate educational facilities are inherently unequal«, lautete der berühmte Satz aus einer Begründung, die feststellte, daß die schwarzen Kinder in »schwarzen« Schulen auf Grund der Trennung Minderwertigkeitsgefühle entwickelten, die ihre Lernmotivation schwächten und zu schlechteren Ergebnissen als in integrierten Schulen führten. Mit dieser Entscheidung in der Sache »Brown V. Board of Education«³ begann die gerichtlich, politisch und pädagogisch ausgetragene Auseinandersetzung um die Integration der Schulen und Hochschulen, die bis heute andauert.⁴ Schulen und Hochschulen wurden zwar rechtlich integriert, die schwarzen und weißen Schüler und Studenten blieben jedoch faktisch weitgehend getrennt. Nach 40 Jahren Integrationspolitik läßt sich jedenfalls feststellen, daß diese eine Angleichung der Ergebnisse, wie sie der Gerichtshof im Jahre 1954 erwartet hatte, nicht erbracht hat.⁵ In der amerikanischen Öffentlichkeit verspürt man deshalb eine weitgehend resignative Stimmung, was die Integrationspolitik angeht. Während die einen sagen, daß angesichts der weitgehenden Vererblichkeit der In-

telligenz jeder Versuch in dieser Richtung sinnlos sei⁶, vertreten die anderen eine multikulturelle Politik, die die Unterschiede zwischen den Kulturen unterschiedlicher Gruppen betont und fördern will.⁷ Das traditionale liberale politische Milieu, das die Integrationspolitik einst getragen hatte, meldet sich angesichts dieser Fronten kaum noch zu Wort.⁸ Die faktische Trennung kultureller Gruppen im Bildungswesen und die bestehende und immer wieder neu hervorgebrachte faktische Ungleichheit der Schüler und Studenten und ihrer Leistungen scheint hingenommen, akzeptiert oder sogar betont zu werden – je nach dem gesellschaftspolitischen Standort. »Separate but Unequal?« – jedoch selbstbewußt und stolz?

Segregation und Integration in der deutschen Bildungsgeschichte

Die eingangs dargestellten Markierungspunkte in der amerikanischen Bildungsgeschichte scheinen auf die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland nicht zu passen. Für die jüngere Entwicklung des deutschen Schulwesens hat mit einer – schrecklichen – Ausnahme die Frage der Rassentrennung keine Rolle gespielt, und diese Ausnahme – die Vertreibung und Ermordung der jüdischen Schüler und Schülerinnen – liegt so weit jenseits dieser Frage, daß ein Vergleich mit der Geschichte eines anderen Landes sich von selbst verbietet.

Dennoch wirft die amerikanische Bildungsgeschichte ein zentrales Problem des Bildungswesens überhaupt auf, die Frage nach der Segregation und Integration von Gruppen und die Frage nach den formalen oder informellen Kriterien und Legitimationen. Auch in der deutschen Bildungsgeschichte hat es bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts solche Kriterien und Legitimationen gegeben, die zu einer Trennung bestimmter Schulformen geführt haben. So waren die Schulen und Hochschulen des Deutschen Kaiserreiches zwischen 1871 und 1919 keine »Gemeinschaftsschulen«, die Schüler und Studenten, ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit, ihrer kulturellen Identität, ihres Geschlechtes, ihrer sozialen Herkunft und ihrer Leistungsfähigkeit zusammenfaßten und gemeinsam erzogen und unterrichteten. Schulen und Hochschulen waren im Kaiserreich vielmehr nach bestimmten Gesichtspunkten getrennt organisiert:

1. Zu nennen ist an erster Stelle die Religionszugehörigkeit. Die im Deutschen Reich zusammengefaßten Länder organisierten die Volksschulen als Gemeinschaftsschulen für die Angehörigen aller Konfessionen oder aber als getrennte Bekenntnisschulen für die Angehörigen der jeweiligen Konfessionen, oder sie ließen beide nebeneinander zu. Rund 85 % aller Volksschülerinnen und Volksschüler besuchten im Kaiserreich jedoch die Bekenntnisschulen ihrer Konfessionen.⁹

2. Die Differenzierung nach der kulturellen, insbesondere sprachlichen Identität spielte im Deutschen Kaiserreich in den Grenzgebieten eine gewisse Rolle. So gab es dänische, sorbische, holländische, belgische Schulen der entsprechenden Minderheiten im Deutschen Reich; es gab jedoch weder polnische noch französische Schulen, obwohl in den östlichen Gebieten Preußens polnische und im »Reichsland« Elsaß-Lothringen französisch geprägte Mehrheiten oder doch starke Minderheiten lebten.¹⁰

3. Die Schulen waren zudem nach Geschlechtern ge-

trennt organisiert; es gab Knaben- und Mädchenschulen; die Koedukation war im Kaiserreich nur in den Dorfschulen bekannt. Die »höhere Bildung« wurde für Mädchen zwar nach und nach geöffnet; doch der Besuch der »höheren Mädchenschulen« war zahlenmäßig geringer als der der »höheren Knabenschulen«, und der Zugang zu den Universitäten war zunächst rechtlich, später faktisch beschränkt.¹¹

4. Die höheren Schulen, insbesondere die Gymnasien einschließlich ihrer sogenannten Vorschulen, waren faktisch Klassenschulen. Die Hälfte ihrer Schüler stammte aus der Oberschicht und dem gehobenen und höheren Bürgertum, das nur 6 bis 7 % der gesamten Bevölkerung ausmachte; immerhin waren die höheren Schulen in ihrer anderen Hälfte bereits im Kaiserreich soziale Aufstiegsinstitutionen.¹²

Die Weimarer Republik, aus der Revolution von 1918 hervorgegangen, trat an, um diese Differenzierungen zu beseitigen. Artikel 146 Abs. 1 der Weimarer Reichsverfassung lautete:

»Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.«

Die Differenzierung nach religiösen und sozialen Gesichtspunkten sollte verschwinden, soweit nicht die Eltern für die Differenzierung nach der Konfession votierten (Art. 146, Abs. 2). Die Einführung der Gemeinschaftsschule für alle Konfessionen scheiterte jedoch im Gesetzgebungsverfahren, so daß es in der Weimarer Republik insoweit beim Status quo verblieb. Die »Mannigfaltigkeit der Lebensberufe« sowie »Anlage und Neigung« allein sollten die Differenzierung nach der gemeinsamen Grundschule rechtfertigen. Die traditionellen Differenzierungsgesichtspunkte Religion, Kultur, Geschlecht und soziale Herkunft waren damit – jedenfalls rechtlich – verpönt und ausgeschaltet. Das Bewußtsein dafür, daß »Anlage und Neigung«, daß die »Mannigfaltigkeit der Lebensberufe« mit den verpönten Gesichtspunkten der Religion, der Kultur, des Geschlechtes und der sozialen Herkunft zusammenhängen könnten, bestand noch nicht – jedenfalls nicht beim Verfassungsgeber. Für die kulturellen Minderheiten wurde ein Sonderstatus aufrechterhalten. Die Gleichberechtigung der Geschlechter wurde Prinzip, wenn auch die Koedukation sich erst in der Nachkriegszeit durchsetzte. Die politische Umsetzung der durch die Weimarer Verfassung geschaffenen neuen Grundlagen des Bildungswesens gelang in den wenigen Jahren der Weimarer Republik noch nicht.

Der Nationalsozialismus, der die Ideologie und die Inhalte der Bildung stark prägte, änderte an der Organisationsstruktur des Bildungswesens nur wenig; es verblieb im wesentlichen alles beim alten. Das gilt im übrigen auch für die Zeit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg. Wesentliche Veränderungen vollzogen sich jedoch in den 60er und 70er Jahren, die hier nur kurz zusammengefaßt werden sollen:

□ Die Differenzierung der Volksschulen nach der Religionszugehörigkeit wurde – von wenigen Ausnahmen abgesehen – beseitigt; die Gemeinschaftsschule setzte sich weitgehend durch.

- Für einen kulturellen Minderheitenschutz gab es zunächst so gut wie keinen Bedarf.
 - Die Koedukation von Jungen und Mädchen wurde allgemein.
 - Die vierjährige (in Berlin und in der DDR sechsjährige) gemeinsame Grundschule blieb erhalten. Auf sie folgte in der DDR eine einheitliche Mittelstufe sowie für relativ wenige studienbezogene Schüler und Schülerinnen die Oberstufe, in der alten Bundesrepublik das sogenannte dreigliedrige Sekundarschulwesen aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Daneben bestand in der Bundesrepublik die Sonderschule für lernschwache und behinderte Schüler und Schülerinnen als getrennte Schule.
- Die Entwicklung des Schulwesens in der DDR zielte auf die sogenannte sozialistische Einheitschule; in der Bundesrepublik hingegen stand die Idee einer »Gemeinschaftsschule« unter religiösen, kulturellen, koedukativen Gesichtspunkten im Vordergrund – jedoch mit starker leistungsbezogener Differenzierung in Sonder-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien. Die Integration setzte sich – sieht man vom westdeutschen Sekundarschulwesen einmal ab – im wesentlichen durch.

kunft und auch nicht die kulturelle Prägung innerhalb der deutschen Kultur.¹⁵ Die Gemeinschaftsschulen für alle Konfessionen, die Koedukation für Mädchen und Jungen sowie die gemeinsame Grundschule waren folgerichtige organisatorische Ausprägungen dieser Konzeption der Schule als Lebensgemeinschaft.

Die Schule »als Lebensgemeinschaft« ist aber nicht nur eine entfernte historische Vorstellung, die zudem durch den Mißbrauch für die politischen Ziele des Nationalsozialismus auch noch anrüchig geworden ist. Vielmehr handelt es sich auch heute noch um ein Schulreformprojekt, wie es z. B. Hartmut v. Hentig jüngst reformuliert hat.¹⁶ Die Schule ist danach ein »Lebens- und Erfahrungsraum«, die die Lebensprobleme der Schüler nicht nur aufnimmt, sondern in der sie auch »die wichtigsten Lebenserfahrungen machen – mit den Schwierigkeiten und Versprechungen, die unsere Gesellschaft für sie bereithält«. Hentigs Schule ist ein »Lebensraum«; die Schüler erfahren die wichtigsten »Merkmale unserer Gesellschaft«; sie lernen »die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft« kennen; sie lernen vor allem durch ganzheitliche »Erfahrung«, durch den »ganzen Menschen«. Die Schule ist die »Brücke zwischen der Kleinfamilie ... und den massenhaft organisierten Systemen des gesellschaftlichen Lebens«; und dennoch bleibt die Schule Schule, ein Lernort. Es versteht sich, daß diese Schule nur eine »Gesamtschule« sein kann, auch wenn Hentig lieber ein anderes Wort verwenden will. Sie verlangt geradezu danach, daß Kinder aller Religionen, beider Geschlechter, vieler Kulturen und aller Klassen zusammenleben, denn nur so kann sie »Lebens- und Erfahrungsraum« sein. So schreibt Hentig auch ausdrücklich, daß seine Schule alle Kinder am Wohnort aufnimmt und daß – bei einseitiger Zusammensetzung der Wohnbevölkerung – der Gemeinschaftsbildung auf pluralistischer Grundlage etwas nachgeholfen werden muß. Hentig entwirft diese Schule aus pädagogischen Gründen, aber auch aus demokratischen Gründen.

Die demokratische Schulrepublik

Der Nationalstaat entwickelte sich aus der Französischen Revolution, die eine einheitliche unteilbare Republik begründen wollte, die alle Unterschiede der Religion, der Klasse, der Kultur und des Geschlechtes leugnete und in den Bereich des Privaten verwies. Als Bürger konnte man Katholik oder Protestant, Bauer oder Arbeiter, Breton oder Baske sein; man war zuallererst Bürger dieser Republik. Die Schule einer solchen Republik konnte demgemäß nur staatlich, einheitlich, laizistisch und national sein und mußte die religiösen, kulturellen und sozialen Unterschiede negieren. Die Schule wurde als »Schulrepublik« gedacht, weil alle staatlichen Organisationen dem republikanischen Prinzip folgen sollten.

Auch Deutschland wurde nach der Revolution von 1918 eine solche Republik; was lag also näher, als auch die Schule als nationale, staatliche, laizistische und einheitliche Institution zu denken? – Doch die Revolution setzte sich insoweit nicht durch. Vielmehr ging die Republik die sogenannten Weimarer Schulkompromisse ein, die dem Etatismus und Laizismus Grenzen setzten. Die Republik aber sollte eine demokratische Republik sein: das bedeutete, daß die Staatsgewalt durch das Volk hervorgebracht werden sollte. In der repräsentativen Demokratie

Die Schule als Lebensgemeinschaft

Die Weimarer Verfassung stellte als obersten Grundsatz für das Schulwesen auf, daß dieses organisch auszugestalten sei. Mit dem Begriff des Organischen oder des Organismus folgte die Verfassung der Vorstellung, daß soziale Gemeinschaften Lebewesen seien oder doch wie Lebewesen zu verstehen seien, nämlich aus dem Zusammenhang ihrer verschiedenen Teile, die einem gemeinschaftlichen Zweck dienen.¹³ Dieser Vorstellung steht die Unterscheidung von Gruppen und ihre Spaltung nach Maßgabe von Religion, Kultur, Geschlecht und Klasse entgegen. Die oberste Lebensgemeinschaft ist die Volksgemeinschaft, in der die Religions-, Kultur-, Geschlechts- und Klassenunterschiede aufgehoben sind, oder jedenfalls nichts Trennendes mehr darstellen sollen.¹⁴

So ließ sich auch das Schulwesen als »Lebewesen«, als Lebensgemeinschaft verstehen, dessen Teile »organisch« miteinander verbunden werden sollten. Die Schule sollte als Lebensgemeinschaft die Volksgemeinschaft vorbereiten und zu ihr erziehen. Die Zugehörigkeit zum deutschen Volk war für die Schule entscheidend, nicht die Religion, nicht das Geschlecht, nicht die soziale Her-

bildete sich dafür das Prinzip der auf regelmäßigen Wahlen beruhenden Mehrheitsherrschaft auf Zeit heraus. Was aber, wenn die Mehrheit »falsch« wählt? – »Erziehung zur Demokratie« bot sich als der Weg an, um eine demokratische Herrschaft auf der Grundlage demokratischer Wahlen dauerhaft zu sichern. Wie aber könnte die »Erziehung zur Demokratie« besser gesichert werden als durch eine Organisation der Schule selber nach den Prinzipien der Demokratie? John Dewey hat es so formuliert, daß nur die Integration in eine »Schule für alle« die demokratische Erziehung gewährleisten könne. Nur eine solche Schule vermittele diejenigen Erfahrungen, die für das Leben in einer Demokratie erforderlich seien.¹⁷ Die amerikanische allgemeine Schule war – wie die französische Schule – laizistisch und öffentlich, jedoch im Unterschied zur französischen Schule nicht national, sondern lokal und demokratisch verantwortlich, – nach Religion, Kultur und Geschlecht gemischt nach Rassen jedoch zunächst getrennt.¹⁸

Obwohl die deutschen Städte und Gemeinden auf eine lange Tradition kommunaler Selbstverwaltung mit demokratischen Organisationsformen zurückblicken konnten und obwohl sie sich mit »ihren Schulen« identifizierten,¹⁹ kam es in Deutschland nicht zu einer Kommunalisierung des Schulwesens, die der amerikanischen Entwicklung vergleichbar wäre. Die Schule blieb vielmehr – soweit sie öffentliche und nicht private Schule war – eine Schule, der die Kommune das Haus baute, in dem jedoch der Staat das Sagen hatte, wie es Anschütz einmal formulierte.²⁰ Im Grundsatz sollten in diesen Schulen einer demokratischen Republik – so wie es Art. 146 Abs. 1 der Weimarer Verfassung befahl – die Kinder ungeachtet ihres Geschlechtes sowie ihrer religiösen, kulturellen und sozialen Herkunft erzogen und unterrichtet werden. Doch die Wirklichkeit sah – wie bereits geschildert – einstweilen noch anders aus. Die demokratische »Schule für alle« blieb in Deutschland in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik der unmittelbaren Nachkriegszeit mehr Anspruch als Wirklichkeit, während sie die DDR unter kommunistischen Vorzeichen als sozialistische Einheitsschule durchsetzte.

In den 60er und 70er Jahren kam es in Westdeutschland zu einer besonderen Entwicklung der Schulverfassung; das Demokratieprinzip wurde gewissermaßen pädagogisiert. Die Schulen sollten nach dem Modell der paritätischen Repräsentation demokratisiert werden, indem Schüler, Eltern und Lehrer nach dem Vorbild der Unternehmensverfassung bestimmte Mitbestimmungsrechte erhielten. Es handelte sich um eine »Pädagogisierung« des Demokratieprinzips: die Schule sollte nicht etwa wirklich durch Schüler, Eltern und Lehrer geleitet und verwaltet werden, sondern die Demokratie sollte nur geübt werden, sie in der »Schuldemokratie« gelernt werden. Hartmut v. Hentig hat diesen Gedanken in seiner bereits zitierten Schrift nach dem Vorbild der griechischen Polis reformuliert:

»Wir brauchen eine ›Erziehung‹ zur Politik. Die Politik der Bürger, die bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten, ist in unserer Welt so schwierig, daß sie einer besonderen, einer kunstvollen Anlage bedarf. Ich nenne es die Schulpolis. Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben – das Gesetz der Res publica, das des Logon didonai, das der Demokratie, das der Pflicht zur Gemeinverständlichkeit in öffentlichen Angelegenheiten,

also der Aufklärung, das des Vertrauens, der Verlässlichkeit, der Vernünftigkeit unter den Bürgern und nicht zuletzt das der Freundlichkeit und Solidarität unter den Menschen überhaupt –, werden wir sie in der großen Polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.«²¹ Diese Polis soll – im Unterschied zur griechischen Polis – eine Schule für beide Geschlechter, alle Religionen und Kulturen, für alle Klassen sein.

Leistungsförderung

Die Weimarer Verfassung verlangte in Art. 146 Abs. 1, daß neben der Berufsorientierung nur »Anlage und Neigung« für den Zugang der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Stufen des Schulwesens maßgebend sein sollten; sie setzte damit aber die Existenz eines differenzierten, wenn auch »organisch« auf die gemeinsame Grundschule aufbauenden Sekundarschulwesens voraus. Die Verteilung der Grundschüler auf die drei bzw. vier Sekundarschulen, die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium sowie die Sonderschule, erfolgte demgemäß in der Weimarer Republik und in der jungen Bundesrepublik nach den Schülerleistungen im Alter von etwa zehn Jahren. Der weitere Verlauf dieser Verteilung nach Leistungskriterien zeigte jedoch, daß dieses vorgeblich neutrale Leistungskriterium in einem Zusammenhang mit dem Geschlecht, der Religion sowie der sozialen und kulturellen Herkunft der Schüler stand – die »katholische Landarbeiterstochter« und der »protestantische großstädtische Beamtensohn« wurden einander gegenübergestellt. Daher sollte die Integration der Schulen der Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler dienen.²² Dahinter stand dasselbe Motiv, wie es der oberste Gerichtshof der USA bereits 1954 in seinem »Brown«-Urteil ausgedrückt hatte: Die Trennung der schwarzen und der weißen Kinder schwächt die Lernmotivation der schwarzen Kinder und führt bei ihnen zu schlechteren Ergebnissen als in integrierten Schulen. Die Mädchen und die Arbeiterkinder, die Katholiken und die Ausländer waren sozusagen die »Schwarzen« der Bundesrepublik. Ihrer Förderung sollte die Integration dienen, wobei die Förderung der Arbeiterkinder deutlich im Vordergrund stand.²³ Im Unterschied zur DDR mit ihrer sozialistischen Einheitsschule sollte die Integration in der Bundesrepublik

jedoch in einer »demokratischen Leistungsschule« erfolgen, für die sich der Name »Gesamtschule« durchsetzte. Diese Gesamtschule sollte zwar alle Kinder aufnehmen, sie jedoch fach- und leistungsspezifisch in Kursen getrennt unterrichten. Von einer Mischung leistungshomogener und leistungsheterogener Zusammensetzung der Kurse versprachen sich die Bildungsplaner die größte Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, ohne daß die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler dadurch in ihrer Entwicklung gehemmt würden. Durch die Integration der Kinder in eine »Schule für alle« sollte darüber hinaus das soziale Lernen, sollte die demokratische Erziehung gefördert werden, wie es den pädagogischen Idealen der »Lebensgemeinschaft« und der »Schulrepublik« entsprach.²⁴

Die Ambivalenz dieser Leistungsförderung zwischen Integration und Segregation wird besonders sichtbar am »Fall« der Sonderschule. Die bildungspolitischen Auffassungen über die Förderung besonders lernschwacher oder verhaltensgestörter Kinder haben sich in der Geschichte der Bundesrepublik vollständig gewandelt, der »Kurs« hat sich um 180 Grad gedreht. Der »Hilfsschule« wurden nach der deutschen pädagogischen Tradition diejenigen Schülerinnen und Schüler zugewiesen, die in der Volks-

Jugendlicher« vor, in der er »eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten, also tendenziell die Aufhebung der Sonderschule forderte. Er begründete dies folgendermaßen:

»Die Begründung der neuen Konzeption ist für die Bildungskommission vor allem darin gegeben, daß die Integration Behinderter in die Gesellschaft eine der vordringlichen Aufgaben jedes demokratischen Staates ist. Diese Aufgabe, die sich für Behinderte und Nichtbehinderte in gleicher Weise stellt, kann nach der Auffassung der Bildungskommission einer Lösung besonders dann nahegebracht werden, wenn die Selektions- und Isolationstendenzen im Schulwesen überwunden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund gebracht werden; denn eine schulische Aussonderung der Behinderten bringt die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich.«²⁵

Aus dieser Begründung spricht nicht so sehr die pädagogische Aufgabe einer rational organisierten Leistungsförderung, die die Gesamtschule begründet hatte, sondern die soziale Verantwortung der Bürgerinnen und Bürger einer Demokratie für behinderte Mitbürger – als Schülerinnen und Schüler, aber auch im Hinblick auf ihre

schule nicht mitkamen und die anderen Schüler in ihren Lernfortschritten behinderten. Die »Hilfsschule« versammelte eine negative soziale Auslese: Sie verlieh ein soziales Stigma und bedeutete eine deutliche soziale Diskriminierung. Im Zuge der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre entwickelte sich aus der »Hilfsschule« jedoch die Sonderschule für behinderte Kinder, deren Erziehung und Bildung als eine besondere pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe angesehen wurde. Besondere Förderung durch getrennte Entwicklung lautete das politische Credo. Der soziale und pädagogische Fortschritt eines Landes wurde damals an der Einrichtung von Sonderschulen gemessen: Je höher der Anteil der Sonderschüler an der gleichaltrigen Bevölkerung, desto fortschrittlicher die Bildungspolitik des Landes.

Die Sonderschulquote erhöhte sich zwischen 1960 und 1973 im Bundesdurchschnitt von 2,2 % auf 5,3 %, schwankte aber auch 1973 zwischen den Ländern, z. B. 3,8 % in Bayern und 7,2 % in Schleswig-Holstein. In den 60er Jahren kam es jedoch zu einem vollständigen Orientierungswechsel. Der Deutsche Bildungsrat legte 1973 eine Empfehlung »Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und

zukünftige Rolle in der Erwachsenengesellschaft. Diese Auffassung setzte sich im »pädagogischen Milieu« in den 80er Jahren fast vollständig durch, allerdings noch nicht in der bildungspolitischen Praxis.

Chancengleichheit

Das Grundgesetz gewährleistet die Zugangsgleichheit im Schulwesen: Nach Art. 3 Abs. 3 GG darf niemand wegen seines Geschlechtes, seiner Religion, seiner Sprache und seiner Herkunft benachteiligt werden. Vielmehr sind nach Art. 3 Abs. 1 GG alle Menschen vor dem Gesetz gleich, auch »vor der Schule«, und zwar vor jeder Schule. Über die Schulorganisation wird damit freilich nichts ausgesagt; dies ist eine Aufgabe des Staates, der dabei – für welche Lösung er sich auch entscheiden mag – die Zugangsgleichheit aller Kinder gewährleisten muß. Eine Ergebnisgleichheit wird nun allerdings durch die Zugangsgleichheit nicht sichergestellt. Daß alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, heißt nicht, daß Leistungen, Fähigkeiten und Einstellungen, die die Schule hervorbringt, gleich sind. Sie sind vielmehr außerordentlich un-

terschiedlich, und diese Unterschiede werden durch die Schulen nicht unwesentlich beeinflußt.

So jedenfalls lautete die These des 1966 erschienenen sogenannten Coleman-Reports: On equality of educational opportunity. Der Bericht stellte fest, daß – auch zehn Jahre nach dem Brown-Urteil – die Schulen in den USA weitgehend nach Rassenzugehörigkeit getrennt waren, daß die schulischen Leistungen zwischen den Rassen stark variierten und daß die Investitionen in das Schulwesen (insbesondere die Pro-Kopf-Ausgaben oder die Ausgestaltung der Schulgebäude) und die Gesetze und Lehrpläne diese Unterschiede nicht beseitigt hatten. Vielmehr waren es der familiäre Hintergrund der Schüler, die soziale Zusammensetzung der Schulklassen

die gewünschte Akzeptanz zu besitzen. Bereits 1961 hatte Schelsky die Schule als »Zuteilungsapparatur für soziale Chancen« bezeichnet;²⁸ diese Kennzeichnung schien nun Wirklichkeit zu werden – mit der Voraussetzung, daß diese sozialen Chancen in der Schule und durch die Schule gleich verteilt werden sollten, gewissermaßen wie bei einem Wettkampf, bei dem die unterschiedlich starken Läuferinnen und Läufer an der gleichen Startlinie starten, obwohl jeder weiß, daß sie zu unterschiedlicher Zeit ankommen werden. Chancengleichheit bedeutete also zuallererst eine Legitimation der Integrationsbestrebungen; die Verwirklichung der Integration war eine andere Frage.

und das Lehrerverhalten, die die Leistungen der Schüler beeinflussen. Der Bericht empfahl demgemäß, die Chancengleichheit durch Integration, Kompensation und Professionalisierung zu erhöhen.²⁶

In Deutschland machte dieser schillernde Begriff der Chancengleichheit in allen politischen Lagern schnell Karriere, denn er schien sowohl den Gleichheitsforderungen der »Linken« und den Gerechtigkeitsvorstellungen der »Rechten« wie auch den Freiheitsvorstellungen des politischen Liberalismus zu entsprechen. Doch was bedeutete eigentlich das Schlagwort damals, in den 60er Jahren? Die formale Zugangsgleichheit war im Bildungswesen doch längst gewährleistet, und bedeutete Zugangsgleichheit nicht automatisch auch Chancengleichheit? Eine Ergebnisgleichheit wurde andererseits von niemand angestrebt, sondern eben nur die Gleichheit der Chancen, gleiche Ergebnisse zu erzielen. Wie aber sollten die Chancen aller angesichts individueller und sozialer Unterschiede gewährleistet werden? Wie in den USA empfahl man Integration (zumindest Durchlässigkeit), Kompensation (zumindest Förderung) und Professionalisierung (zumindest eine Verbesserung der Lehrerbildung) im Schulwesen.²⁷

In der Bundesrepublik, die Art. 20 Abs. 1 GG als sozialen und demokratischen Bundesstaat kennzeichnet, waren alle traditionellen Kriterien für die Verteilung von Macht und Einkommen verpönt, insbesondere die Herkunft, z.B. Adel, die Konfession, die Partei, das Geschlecht, die bürgerliche Bildung, das Geld. Auch wenn diese Gesichtspunkte faktisch ihre Bedeutung vielfach behalten hatten, zur offiziellen Legitimierung von Statuszuweisungen eigneten sie sich nicht mehr. Allein die in Ergebnissen gemessene schulische bzw. berufliche Leistung schien

Erfahrungen und Ergebnisse der Integration

Die Geschichte des Schulwesens in der Bundesrepublik wurde durch die Integrationspolitik geprägt, die die Trennung der Schülerinnen und Schüler nach Religion, Geschlecht, Kultur und Herkunft rechtlich weitgehend aufhob und – sieht man von der Fortexistenz des dreigliedrigen Sekundarschulwesens und der Sonderschule einmal ab – auch faktisch weitgehend beseitigte (s.o.). Zu fragen bleibt aber, ob damit die Ziele, die durch diese rechtlichen und politischen Integrationsbestrebungen erreicht werden sollten, verwirklicht worden sind. Es gibt eine Vielzahl von Studien und Berichten, die hierüber ausführlich Auskunft geben. Ich werde mich an dieser Stelle auf einige wenige Einschätzungen beschränken.

Religion

Während 1931/32 im Deutschen Reich noch 85 % aller Volksschülerinnen und Volksschüler nach Bekenntnis getrennte Schulen besuchten, sind es z. Z. nur noch geringe Anteile in zwei von sechzehn Bundesländern. Die rechtliche Integration wurde aufgrund der mehrfachen Migrationswellen in der Bundesrepublik auch zur faktischen Integration. Das Bundesverfassungsgericht konnte in seinen Entscheidungen zur konfessionellen Gliederung des Schulwesens vor nunmehr 20 Jahren den bildungspolitischen Streit um die Integration endgültig beilegen. Die Länder dürfen Bekenntnisschulen gründen und unterhalten; doch müssen diese Schulen durch die Grundsätze der Offenheit und Toleranz geprägt sein. Die Länder dürfen Gemeinschaftsschulen gründen; doch

müssen diese Schulen den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit geben, ihren Glaubensüberzeugungen Ausdruck zu verleihen, z. B. auch in einem Schulgebet,²⁹ jedoch nicht unbedingt durch die Anbringung eines Kreuzes oder eines Kruzifixes in jedem Klassenzimmer.³⁰

Die Ziele, die mit der Integration verfolgt wurden, können – was die christlichen Konfessionen angeht – als erreicht angesehen werden. Die Schule ist in der Tat eine »Lebensgemeinschaft« katholischer und evangelischer Schülerinnen und Schüler; die Schule ist ein Ort gemeinsamer Erfahrung, soweit die Schule überhaupt noch Erfahrungen von Gemeinschaft vermitteln kann. Katholische und evangelische Eltern sind heute Mitglieder aller demokratischen Parteien, und demokratische Einstellungen werden bei den Angehörigen aller Konfessionen unterstellt. Von Leistungsunterschieden zwischen katholischen und evangelischen Schülern wird man ebenfalls nicht mehr sprechen können; jedenfalls weisen die Statistiken solche Unterschiede nicht aus. Die Chancengleichheit von evangelischen und katholischen Kindern scheint somit im Bildungswesen verwirklicht zu sein. Zu fragen bleibt allerdings, ob dies wirklich ein Ergebnis der pädagogischen Integrationspolitik ist oder ob nicht umgekehrt die Integrationspolitik ein Ergebnis der weitgehenden Säkularisierung des öffentlichen Lebens in der Bundesrepublik ist.

Geschlecht

Die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen galt in der Bundesrepublik weitgehend als unproblematisch und selbstverständlich, bis sie in den späten 70er und den 80er Jahren im Zuge der Frauenemanzipation wieder zum Thema wurde. Die Erfahrungen mit der Koedukation hatten gezeigt, daß nur ein Teil ihrer Ziele erreicht worden waren. So besteht zwar heute eine »Lebens- und Erfahrungsgemeinschaft« der Geschlechter in der Schule; zugleich jedoch hat die Schule die Ausprägung traditioneller männlicher und weiblicher Rollen nicht nur nicht verhindert, sondern z. T. auch noch gefördert. Die demokratische Gleichheit von Männern und Frauen, die in der schulischen Koedukation zugrunde gelegt wird, stand in der Bundesrepublik nie in Zweifel; und als Ergebnis dieser Gleichberechtigungspolitik liegt heute der Anteil der Mädchen in den »Höheren Schulen« häufig sogar höher als der der Jungen. In den Curricula zeigt sich jedoch die traditionelle geschlechtsspezifische Verteilung: Jungen wählen mathematisch-technische Fächer, Mädchen wählen musisch-sprachliche Fächer. Dies setzt sich beim Übergang in die Universitäten fort. Es gibt nach wie vor ein geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten, das die Jungen begünstigt und die Mädchen benachteiligt. Von einer vollständigen Chancengleichheit, die neben einer gleichberechtigten Bildungsbeteiligung auch zu gleichberechtigten Berufschancen führt, kann deshalb auch nach Jahrzehnten der Koedukation keine Rede sein.³¹

Soziale Herkunft

Die quantitative Expansion der »Höheren Schule« und die Erhöhung der Durchlässigkeit haben die soziale Zusammensetzung der »Höheren Schulen« verändert, die ihre soziale Selektivität zwar nicht gänzlich verloren, jedoch deutlich vermindert hat. Dennoch liegt nach wie vor der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus den

unteren Schichten der deutschen und insbesondere der ausländischen Bevölkerung bei den Gymnasien und Hochschulen weit unter dem Anteil an der Gesamtbevölkerung: Nur rund 10 % der 13- bzw. 14jährigen Arbeiterkinder besuchen ein Gymnasium, während rund 90 % der Kinder selbständiger Akademiker dies tun. Nur 1 bis 2 % der Kinder ungelerner Arbeiter sind unter den Studienanfängern zu finden, während es bei den Kindern von Beamten mit Abitur fast 80 % sind. 11 % der Schüler insgesamt sind Ausländerkinder, bei den Gymnasien beträgt der Anteil jedoch nur 5 %, während er bei den Hauptschulen viermal so hoch ist und 20 % beträgt.³²

Nun arbeitet die Bildungssoziologie allerdings nach wie vor mit Schichtmodellen, die sich am Einkommen und an der Ausbildung der Eltern orientieren; es besteht jedoch Übereinstimmung darüber, daß solche Schichtmodelle die soziale Wirklichkeit nur unzureichend abbilden. Die Integration bzw. Expansion haben die Schulen vielmehr zu »Lebensgemeinschaften« werden lassen, in denen zwar unterschiedliche »soziale Milieus« erkennbar bleiben, nicht aber Klassen oder Schichten. Die demokratische Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger wird selbstverständlich akzeptiert; nicht die soziale Herkunft, sondern die gemessene Leistung rechtfertigt die Zuweisung zu den unterschiedlichen Schulen. Die Abschlüsse zeigen freilich, daß trotz Zugangsgleichheit von einer Ergebnislgleichheit nicht die Rede sein kann. Das Versprechen der sozialen Chancengleichheit kann deshalb einstweilen nicht als erfüllt angesehen werden. Dies gilt insbesondere für die dauernde Ausgrenzung der als lernbehindert eingestuften Sonderschüler, die überwiegend aus den sogenannten »bildungsfernen sozialen Milieus« stammen.

Kultur

In der Bundesrepublik wurde lange Zeit die Frage nach der getrennten Erziehung und Bildung kultureller Minderheiten nicht gestellt, weil innerhalb der westdeutschen Länder kulturelle Minderheiten nicht lebten. Es gab keine flämischen, niederländischen, dänischen, sorbischen, polnischen, tschechischen, französischen Minderheiten mehr. Das Problem kultureller Minderheiten entstand erst durch die Arbeitsmigration der 60er Jahre, die insbesondere Südeuropäer und Türken ins Land brachte. Das Problem blieb zudem lange Zeit unbemerkt, weil die Arbeitsmigranten sich entweder bewußt an die Mehrheitskultur anpaßten oder im Wege der »Rotation« wieder in ihre Heimatländer zurückkehrten. Inzwischen lebt die Hälfte von ihnen länger als 10 Jahre, zum Teil in der zweiten Generation, im Lande.

Doch auch jetzt gibt es keine »Schulen für Ausländer«. Es gibt allerdings auf Zeit Nationalitäten- und multikulturelle Sammelklassen, die dem Erwerb der deutschen Sprache und der Integration dienen sollen. Dennoch, trotz einer Politik der Integration, hat die Bildungspolitik die Ziele der Integration nicht erreicht: Die Schule begründet häufig keine »Lebensgemeinschaft« zwischen Deutschen und Ausländern, auch wenn sie gemeinsam zur Schule gehen. Und eine »demokratische Schulrepublik« kann sich aus Deutschen und Ausländern schon allein deshalb nicht bilden, weil die erwachsenen Ausländer in der Bundesrepublik kein Wahlrecht besitzen. In der Leistungsförderung läßt sich zwar feststellen, daß der Anteil ausländischer Schüler in »Höheren Schulen« steigt, dennoch läßt sich nicht leugnen, daß dieser Anteil in keiner

Weise ihrem Anteil an der Bevölkerung entspricht (s.o.). Die Integration der Ausländer in das deutsche Schulwesen bewirkt also keinesfalls, daß sie in gleicher Weise bei der Vergabe von Berechtigungen berücksichtigt werden. Sie sind nach wie vor in den »Höheren Schulen« unterrepräsentiert, und sie genießen die Chancengleichheit nur in einem sehr formalen Sinne.

Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß die Integrationsziele der bundesrepublikanischen Bildungspolitik im Bereich der demokratischen Bildung, vielleicht auch im Bereich der Herstellung von Lebensgemeinschaften erreicht wurden. Die Integrationspolitik hat jedoch nicht zu einer Verbesserung der Leistungsförderung und Chancengleichheit geführt.

Von der Integration zur Segregation?

Integration, das große Schlagwort der Bildungsreformbewegung der 60er und 70er Jahre, hat an Glanz und Überzeugungskraft verloren. In den 80er Jahren zeigten sich Beharrungs-, Veränderungs- und Gegenbewegungen, die die Integrationsbestrebungen aufhielten, neue Grenzen und Gewichtungen setzten und neue Ansätze zur Segregation im Bildungswesen aufwiesen.

Neue Religionen

Derzeit existieren in der Bundesrepublik noch in zwei Ländern Bekenntnisschulen; deutliche Bestrebungen zu ihrer Integration in das allgemeine Schulwesen gibt es nicht. Der Religionsunterricht wird in der Regel in den christlichen Gemeinschaftsschulen nach Konfessionen getrennt erteilt; Versuche zu einem interkonfessionellen Religionsunterricht stecken noch in den Anfängen, z. B. in Brandenburg. Vielmehr zeigen sich heute gegenläufige Entwicklungen: einerseits melden viele Eltern ihre Kinder vom Religionsunterricht ab, oder sie melden sie erst gar nicht an, weil sie – wie die Mehrheit in den neuen Bundesländern – einer Religionsgemeinschaft überhaupt nicht angehören, oder die religionsmündigen Kinder tun dies und wählen damit den sogenannten Ethik-Unterricht als »Ersatzunterricht«. Andererseits gibt es auch neue religiöse Bestrebungen, insbesondere in den sogenannten Jugendreligionen, die auch in Versuchen zur Gründung neuer

Schulen Ausdruck finden. Zu nennen sind hier christlich-fundamentalistische Bewegungen, wie z. B. die pietistische August-Hermann-Francke-Bewegung, aber auch pantheistische Bewegungen, die keine bestimmte Religion favorisieren, wie z. B. die Scientology-Bewegung. Schließlich gibt es heute auch starke muslimische Bestrebungen, die insbesondere in der Unterhaltung der sogenannten Koran-Schulen Ausdruck finden. Im öffentlichen Schulwesen ist für Schulen dieser und anderer Bewegungen angesichts der Verfassungslage kein Platz; sie müssen also ins Privatschulwesen ausweichen, wo es zu juristischen Auseinandersetzungen über das Bekenntnis zum Grundgesetz und die Gleichwertigkeit der Lernziele gekommen ist.³³

Koedukation

Obwohl sich die Koedukation von Jungen und Mädchen im öffentlichen Schulwesen völlig durchgesetzt und auch die privaten Schulen überwiegend ergriffen hat, gibt es seit einiger Zeit Kritik an der Koedukation sowohl von konservativer wie von feministischer Seite. Der konservativen Kritik zufolge werden die Mädchen in der koedukativen Schule zu stark auf das berufliche und das öffentliche Leben und zu wenig auf das häusliche und familiäre Leben vorbereitet; gefordert werden daher neue (alte) Formen der getrennten Mädchen-Erziehung. Die feministische Kritik verweist auf die fortgesetzte Benachteiligung

der Mädchen gegenüber den Jungen: die Koedukation lehre nicht die Gleichberechtigung der Geschlechter, sondern verstärke die Unterlegenheit der Mädchen gegenüber den Jungen. Gefordert werden daher – längst nicht mehr nur von den sogenannten Radikalfeministinnen – entweder eine neue Form der Koedukation oder eine partielle neue Form getrennter Mädchen-Erziehung. Dabei geht es im wesentlichen um getrennte Kurse in einzelnen Fächern, wie z. B. in den Naturwissenschaften. In einzelnen Ländern, wie z. B. Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen, gibt es bereits Versuche in dieser Richtung.³⁴

Multikulturalität

In Deutschland ist die Entwicklung zu einer multikulturellen Erziehung noch nicht so weit fortgeschritten wie in den USA. Dort gibt es länger schon eine Debatte über den schulischen Kanon der westlichen Kultur, der grundsätzlich in Frage gestellt wird, über

die Unterrichtssprache sowie über die Segregation der Schulen. Auf der einen Seite stehen die Vertreter des politischen Liberalismus, die darauf beharren, daß die amerikanische Kultur per se pluralistisch und in ihrer Mischung multikulturell ist,³⁵ auf der anderen Seite stehen die Vertreter der ethnischen Identität und der ethnischen Eigenständigkeit, die die »Separate but equal«-Doktrin wieder eingeführt haben wollen.³⁶

Im deutschen Schulwesen herrscht nach wie vor die Integrationslehre vor, die die Multikulturalität in den integrierten öffentlichen Schulen verankern will. Ansätze zur Segregation zeigen sich heute jedoch auf verschiedenen Ebenen. Manche Hauptschulen in den innerstädtischen Bereichen der deutschen Großstädte haben inzwischen ausländische Mehrheiten, auch wenn es sich in der Regel nicht um Ausländer mit kultureller Homogenität handelt. Für ausländische Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, gibt es in einigen Ländern für eine Übergangszeit Nationalitäten- oder multikulturelle Sammelklassen, die jedoch auf die Integration (oder die Rotation?) vorbereiten sollen. In den öffentlichen Schulen einiger Länder wird die Muttersprache der ausländischen Schülerinnen und Schüler neben Deutsch als »Fremdsprache« unterrichtet. Es gibt Bestrebungen, für Kinder mit nicht-christlicher Religionszugehörigkeit einen nichtchristlichen Religionsunterricht, z. B. islamischen Religionsunterricht, anzubieten; die Eltern mancher Mädchen verweigern die Teilnahme am koedukativen Unterricht, z. B. im Sport oder beim Schwimmen.³⁷ Es gibt Bestrebungen, multikulturelle Privatschulen für ausländische Kinder zu gründen. Koranschulen werden als Nicht-Schulen von den Religionsgemeinschaften unterhalten und geduldet. So gibt es eine Vielzahl von Entwicklungen im Geiste eines separierenden Multikulturalismus, und derzeit läßt sich kaum abschätzen, wohin diese Entwicklung führen wird.

Resümee

Auch wenn es sich in Deutschland bisher nur um recht begrenzte Bestrebungen zur Segregation im deutschen Schulwesen handelt, zeigt sich doch, daß die vier Prinzipien, die in den 60er und 70er Jahren die Integrationsbestrebungen begründet haben, so unangefochten und selbstverständlich, wie sie damals erschienen, nicht mehr sind.³⁸ Die Schule als »Lebensgemeinschaft«, als Abbild einer »Volksgemeinschaft« zu begreifen, geht uns heute so leicht nicht mehr von den Lippen. An die Stelle der »Volksgemeinschaft« ist vielmehr die »pluralistische Gesellschaft« getreten, die die Unterschiedlichkeit und partielle Unvereinbarkeit der Interessen betont. Auch den Begriff der Demokratie verstehen wir heute eher individualistisch und pluralistisch und weniger etatistisch und unitaristisch; die Demokratie erscheint weniger als ein Verfahren, das die Einheit des Volkswillens zum Ausdruck bringt, als vielmehr als ein Verfahren, das die Vielfalt von Interessen auszudrücken und auszugleichen in der Lage ist. Das Prinzip der Leistungsförderung ging von einem einheitlichen Leistungsbegriff aus, von einem kulturellen Standard, der durch Tradition und Konsens begründet war und dem Curriculum vorgegeben werden konnte. Eine erkennbare und eigenständige Identität erscheint jedoch heute manchen wichtiger als Leistung nach bestimmten Standards. Am wichtigsten ist aber die Frage nach dem Stellenwert, den der Grundsatz der Gleichheit heute einnimmt. Es scheint so, daß der Schu-

le nicht mehr die Aufgabe gestellt wird, die bestehende gesellschaftliche Ungleichheit durch die Gewährleistung von Chancengleichheit zu beseitigen oder doch wenigstens zu relativieren. Potentielle Ergebnisgleichheit scheint nicht mehr das Ziel oder der Maßstab zu sein, an dem die Qualität eines demokratisch verfaßten Schulwesens gemessen wird. Kulturelle Vielfalt scheint an die Stelle sozialer Gleichheit zu treten. Heißt die Devise nun: Getrennt und ungleich – aber bunt?



Anmerkungen

- 1 Plessy v. Ferguson 163 U.S. 537
- 2 Ebenda
- 3 347 U.S. 483
- 4 Jencks, *Inequality*, 1972; Harvie Wilkinson III, *From Brown to Bakke*, 1979
- 5 Coleman, *Equality and Achievement in Education*, 1990
- 6 So das Ergebnis des Buches von Herrnstein und Murray, *The Bell Curve*, 1994
- 7 So die These des Buches von Sowell, *Race and Culture*, 1994
- 8 S. aber z. B. den Angriff auf die Politik des Multi-Culturalismus von Schlesinger Jr., *The Disuniting of America*, 1992
- 9 Huber, *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*, Bd. 6, 1981, S. 949
- 10 Zur Minderheitenpolitik des Deutschen Reiches siehe Huber, Anm. 9, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 443, 483, 507
- 11 Kreienbaum/Metz-Göckel, *Koedukation und Technik – Kompetenz von Mädchen*, 1992, S. 51ff.
- 12 Jeismann, *Das höhere Knabenschulwesen*, in: Jeismann-Lundgreen, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* Bd. 3, 1987, S. 166ff.
- 13 Diese sehr deutsche Theorie des Staates, die sich auf antike Vorbilder berufen kann, entstand am Ende des 19. Jh. und fand schnell Verbreitung in allen Wissenschaftsgebieten, s. Otto von Giercke, *Das Wesen menschlicher Verbände* 1902; außerhalb Deutschlands ist sie kaum bekannt geworden.
- 14 Die Grundrechte, die die Weimarer Verfassung den Bürgern gewährte, wurden deshalb in den Dienst der Gemeinschaft gestellt, z. B. das Eigentum, dessen Gebrauch dem »Gemeinen Besten« dienen sollte (Art. 153); die Tatsache, daß der Nationalsozialismus später den Begriff der Volksgemeinschaft okkupierte und mißbrauchte, tut dem keinen Abbruch.
- 15 So wird in Art. 148 Weimarer Verfassung die sittliche Bildung, die staatsbürgerliche Gesinnung sowie die persönliche und berufliche Tüchtigkeit in den Dienst des »deutschen Volkstums« und der »Völkerversöhnung« gestellt.
- 16 *Die Schule neu denken*, 1993
- 17 *Democracy and Education* 1916; *Experience and Education* 1938
- 18 Kirst (Hrsg.): *The Politics of Education at the Local, State and Federal Level*, 1970
- 19 Heckel, *Die Städte und ihre Schulen*, 1959
- 20 *Verfassung des Deutschen Reiches*, 14. Aufl., 1933, Art. 143
- 21 a. O., S. 181
- 22 So die wichtigsten bildungspolitischen Dokumente der frühen siebziger Jahre, der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970, S. 38, 150 ff. und der Bildungsbericht der Bundesregierung 1970, S. 55ff.
- 23 So der Bildungsbericht der Bundesregierung 1970, S. 53
- 24 Zusammenfassende Darstellung der Geschichte und der Ergebnisse in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, *Modellversuche mit Gesamtschulen*, 1982
- 25 Deutscher Bildungsrat, *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, 1973, S. 16

- 26 Zur Interpretation des Berichtes und seines Hintergrundes Mosteller und Moynihan, On Equality of Education and Opportunity, 1972
- 27 Siehe Anm. 22
- 28 Helmut Schelsky, Anpassung und Widerstand, 1961
- 29 Bundesverfassungsgericht, Band 41, S. 29, 65, 88; Band 52, S. 223
- 30 Bundesverfassungsgericht in Neue Juristische Wochenschrift 1995, S. 2477
- 31 Siehe Anm. 11
- 32 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, 1994, S. 377, 511, 643
- 33 Bundesverwaltungsgericht in Recht der Jugend und des Bildungswesens 1993, S. 346 (Scientology) und S. 382 (August Herrmann Francke)
- 34 S. Anm. 11
- 35 S. Anm. 8
- 36 S. Anm. 7
- 37 Siehe Bundesverwaltungsgericht in Recht der Jugend und des Bildungswesens 1994, S. 285
- 38 Richter, Die Wiederentdeckung der Ungleichheit im Bildungswesen Neue Sammlung 1986, S. 734

Literatur

- Coleman, J.: Equality and Achievement in Education. Westview Press. Boulder 1990
- Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bundesdruckerei. Bonn 1973
- Dewey, J.: Experience and Education. Collier Books. New York 1938
- v. Hentig, H.: Die Schule neu denken. Carl Hanser Verlag. München/Wien 1993
- Herrnstein, R.J. / Murray, Ch.: The Bell Curve. Free Press. XXVI. New York 1994
- Jencks, Ch.: Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books. New York 1972
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg 1994
- Mosteller, F. / Moynihan, D.P. (Hrsg.): On Equality of Educational Opportunity. Vintage Books. New York 1972
- Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Quelle & Meyer. Heidelberg 1961
- Schlesinger, A.M. Jr.: The Disuniting of America. Norton. New York 1992
- Sowell, Th.: Race and Culture. A World View. Basic Books. New York 1994
- Wilkinson, J.H. III.: From Brown to Bakke. The Supreme Court and School Integration: 1954 - 1978. Oxford University Press. New York 1979

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main